

“Representaciones de género y pobreza en la interacción docente: Un estudio de caso en la escuela MT, Virreyes, Provincia de Buenos Aires, a través de la investigación acción-participativa”

Cortona, Eugenia (eugenia_cortona@hotmail.com)

Ruiz, Cecilia. (ceci_ruiz63@hotmail.com)

Universidad del Salvador, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología

Buenos Aires , 2008

Resumen:

El problema estudiado son las **representaciones de género y su relación con la pobreza que se ponen en juego en la interacción docente –alumno.**

Utilizamos **la estrategia de investigación acción-participativa** que no es común en investigación social pero ofrece muchas herramientas a los protagonistas para repensar su **práctica**. Consistió en un estudio de **caso único** de una escuela de Virreyes que atiende a niños en condiciones de pobreza. Como instrumentos de recolección utilizamos entrevistas en profundidad con docentes y observaciones de clase. Luego realizamos un **taller** con docentes buscando problematizar participativamente la práctica explicitando los supuestos sobre los que se trabaja.

Concluimos que existen ciertas transformaciones en las ideas tradicionales de género, pero aún no han permeado la práctica docente. Encontramos en las aulas estudiadas, y en el discurso de los docentes, **ideas estereotipadas sobre varones y mujeres** que se ponen en acto en la interacción con sus alumnos. Los docentes, en general, ignoran el carácter simbólico, cultural y arbitrario de sus ideas sobre género. La investigación participativa permitió poner en juego **componentes teóricos y de acción** para cuestionar estas ideas, llevando a cabo un proceso de **reflexión y transformación conjunta de la práctica de los docentes protagonistas del estudio.**

1. Introducción

Si bien existe una diversidad de estudios sobre la relación entre género, educación y pobreza la presente investigación aborda el problema a través de un caso muy particular y con una metodología no tan frecuentemente utilizada en investigación social.

Trabajamos con un diseño de investigación acción participativa donde el problema y los objetivos de este estudio fueron delineados conjuntamente con docentes y directivos de la institución estudiada, con el fin de arribar a la construcción de un conocimiento conjunto que resulte útil para la práctica docente en el contexto particular en el que se desempeña la escuela.

En el inicio, llegamos a la institución con la intención de estudiar una problemática ya definida por nosotras que apuntaba a estudiar prácticas docentes novedosas de superación de las dificultades relacionadas con atender a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y pobreza. A partir de las primeras reuniones con la directora de la institución se fue generando un interés conjunto por estudiar en particular el sistema de Educación Diferenciada por género. La directora tenía el interés concreto de estudiar este sistema porque se trataba de una implementación reciente de la cual se desconocían sus resultados en profundidad. A su vez a la escuela le interesaba que el tema se aborde desde su propia realidad ya que las otras experiencias de educación diferenciada con las que tenían contacto se desarrollaban en escuelas que atendían a poblaciones de clase media o media alta, como así también las investigaciones y bibliografía sobre el tema. A esto se le añadía la particularidad de que esas experiencias, en general, se tratan de escuelas que atienden exclusivamente a varones o a mujeres, donde no se comparte grados ni las instalaciones.

Debido a estas características y a la apertura de la escuela por investigar en profundidad su propia realidad fue creciendo el interés conjunto por trabajar el tema y así fue como se propuso a la escuela realizar una experiencia de investigación participativa en la que la institución se involucró rápidamente.

Descripción del caso

El colegio protagonista de la investigación se encuentra ubicado en el barrio de Virreyes, en el partido de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Esta escuela se creó a principios del 2000 con fondos donados por una empresa privada a un párroco de la zona, con el fin de atender a los niños de las villas aledañas.

La escuela se inauguró con dos salas de pre-escolar y una de primer grado, y cada año se va abriendo un grado más proyectando completar el tercer ciclo y el polimodal con una orientación técnica. En el momento de la investigación se dictaba hasta sexto grado con una población total

de 359 alumnos, que asisten en doble turno. Por la mañana se dictan las materias curriculares y por la tarde las materias especiales (música, educación física, plástica) y talleres (como apoyo escolar y otros). El colegio brinda a los alumnos desayuno, almuerzo y merienda.

El proyecto con el que nace el colegio tiene como fin explícito atender a la población más pobre del barrio. Como el lugar donde está inserto es humilde pero no es una villa, la institución busca captar a los alumnos de los asentamientos y villas de los alrededores. Allí se hace una selección de las familias más vulneradas y se establece un compromiso con la familia a largo plazo.

Particularmente el tema de interés para esta investigación es que la escuela lleva a cabo un proyecto de educación diferenciada, también muy atípico en contextos de pobreza. Consiste en grados mixtos de primero a tercero, separándolos por sexo a partir de cuarto grado y hasta finalizar el tercer ciclo, aspirando a construir grados mixtos nuevamente cuando se llegue al polimodal. Con lo cual a la particularidad de las características edilicias y la formación de los recursos humanos en relación a la población que allí concurre, se le suma la excepcionalidad de que los cursos diferenciados estén en el mismo edificio y que los alumnos pasan por distintas etapas, de acuerdo al grado que asiste, en la cual a veces están juntos y a veces separados.

El paradigma crítico –interpretativo

Podemos decir que el paradigma en el que se enmarca el presente estudio es crítico–interpretativo. Desde la perspectiva interpretativa consideramos la realidad como una construcción social donde lo que nos interesa es captar cómo perciben los actores la realidad, es decir desde que punto de vista la interpretan, juzgan y valoran. Pero se trata también de una perspectiva crítica porque en la adopción de una metodología de investigación–acción participativa existe la intención de transformar la realidad desde la problematización propia de los actores protagonistas del proceso.

Los elementos más tradicionales de la investigación clásica –más relacionados con el paradigma interpretativo–, y los componentes de acción propios de la investigación participativa –más relacionados con el paradigma crítico– se conjugan en la búsqueda por generar un conocimiento conjunto acerca de la realidad que le permita a la institución problematizar su propia práctica. Desde este punto de vista, el presente estudio se enmarca en el paradigma crítico interpretativo ya que busca generar conocimiento conjunto para intervenir en la realidad.

El abordaje teórico de nuestro problema de estudio estuvo guiado fundamentalmente por la teoría del campo de Bourdieu (1991; 2000) y particularmente por la relevancia que cobra el habitus como esquema generador de representaciones y prácticas. Por otro lado, también consideramos necesarias algunas precisiones con respecto a la perspectiva de género considerándolo una construcción social basada en las diferencias objetivas del cuerpo cuya manifestación patriarcal consiste en el predominio del punto de vista masculino por sobre el femenino. Donde la manifestación concreta de estos símbolos se presenta cotidianamente en la interacción docente en una diversidad de formas. (Bourdieu, 2007; Morgade, 2001; Lomas, 2004)

Desde esta perspectiva teórico-metodológica y a través de un proceso de construcción conjunta con los docentes involucrados en la investigación arribamos al siguiente problema de estudio:

- ¿Cuáles son las representaciones de género que se transmiten en la interacción docente dentro del sistema de educación diferenciada por género en un colegio de la localidad de Virreyes, San Fernando? ¿Cuál es su relación con los objetivos institucionales? ¿Cómo problematizar participativamente la práctica docente de manera tal que permita generar nuevas prácticas de abordaje de las desigualdades de género en el futuro?

Este problema fue abordado a partir de los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar las representaciones de género que se transmiten en la interacción docente dentro del sistema de educación diferenciada y su relación con los objetivos institucionales, para generar participativamente nuevas prácticas de abordaje de las desigualdades de género.

Objetivos específicos

- Identificar, según los docentes y directivos, cuáles son los fundamentos de la implementación del sistema de educación diferenciada por género.
- Analizar las representaciones de los docentes sobre la relación entre género y pobreza que subyacen a la fundamentación del sistema de educación diferenciada por género.
- Analizar como estas representaciones se ponen en juego en la interacción con los alumnos
- Diseñar un espacio que permita reflexionar e indagar participativamente acerca de la importancia de sus propias representaciones en la interacción con sus alumnos

- Establecer ese espacio como una herramienta que permita problematizar la propia práctica mediante la explicitación de los supuestos, creencias, símbolos e ideas que subyacen en las definiciones de género

2.- Supuestos y conceptualizaciones teóricas

La construcción de las prácticas sociales: Campo y Habitus

Según Bourdieu (2007), las prácticas sociales se construyen articulando dos modos de existencia de lo social. Por un lado estarían las estructuras sociales externas, lo social hecho cosa, lo que llama "campos" de posiciones sociales y que se han construido en dinámicas históricas. Los campos son espacios estructurados de posiciones ocupadas por los distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos). En cada campo el capital específico que lo define está distribuido de forma desigual entre los agentes, y la posición dentro del campo depende de la cantidad de capital específico que cada agente posea. Así los agentes tendrán determinados intereses y desarrollarán distintas estrategias con el objetivo de obtener un beneficio (cultural, social, simbólico o económico) según la lógica de cada campo.

Por el otro lado, el otro modo de existencia de lo social, serían las estructuras sociales internalizadas, lo que Bourdieu llama habitus. Se trata de estructuras incorporadas por el agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento, valoración y acción. Corresponden a un segundo momento que se puede llamar objetividad de segundo orden, donde el investigador social debería centrar el análisis en cómo se conforma la subjetividad dentro de cada campo: cómo lo objetivo se inscribe en el cuerpo. (Bourdieu, 2007)

Específicamente el habitus es, para Bourdieu, el conjunto de esquemas partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Esquemas que se han ido conformando a lo largo de la historia de cada sujeto, son la interiorización de la estructura social, es decir del campo de relaciones en que el agente ha transitado. Pero, a su vez, el habitus es la estructura cognitiva y evaluativa a partir de la cual se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente.

"Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente

adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y por ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta." (Bourdieu, 2007: 86).

De esta manera vemos que el habitus, como sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia duradera en determinadas posiciones, funciona como matriz estructurante de las percepciones, valoraciones, y prácticas que el agente pone en acto frente a los acontecimientos que le toca transitar. Si el concepto de campo se refiere a lo social hecho cosa, el habitus es lo social inscripto en el cuerpo. Las prácticas sociales que realizan los agentes se explican a partir de la relación dialéctica que existe entre ambos conceptos.

En este sentido, en lo que hace particularmente a nuestro problema de estudio, el concepto de habitus nos resulta fundamental, ya que las representaciones de la relación entre género y pobreza de los docentes, en tanto esquemas de valoración y percepción de la realidad, son producto de un habitus incorporado, y al mismo tiempo, este habitus, funciona como matriz estructurante de la interacción en tanto práctica social.

En cada campo el elemento que se pone en juego es un capital determinado, por el cuál las luchas por su adquisición se llevan a cabo. Pero no toda existencia de capital constituye necesariamente un campo, sino que aquél debe ser un bienpreciado o que se considere digno de ser buscado. Bourdieu (1988) distingue cuatro tipos de capitales: el capital económico, el cultural, el social y el simbólico, admitiendo a la vez, que no todos tienen dentro de la sociedad la misma importancia.

El capital simbólico es un capital que presupone la intervención del habitus como “capacidad cognitiva socialmente constituida”. Es decir, el capital simbólico alude a un valor añadido que se le otorga a cualquier especie de capital, invistiéndolo de prestigio, autoridad y reconocimiento de su posesión, generando, de esta manera, principios de distinción y diferenciación entre los agentes.

Este último tipo de capital es importante para comprender la lucha por la imposición de definiciones de lo real. Como ocurre con todo capital la distribución del capital simbólico es también desigual, por lo que aquellos agentes que posean un mayor capital simbólico estarán en condiciones de imponer ciertas visiones del mundo y formas de apreciaciones presentándolas como naturales. Es principalmente este tipo de capital el que opera en las representaciones de

género, en tanto definiciones y valoraciones de lo real y apropiado para uno u otro sexo. Como veremos más adelante las representaciones en torno a lo que ser mujer o ser varón significa comprenden una naturalización y escencialización de lo real a partir de ciertas diferencias objetivas del cuerpo. Los docentes, en tanto portadores de mayor capital simbólico, tienen la posibilidad de definir, frente a sus alumnos lo adecuado para un niño o una niña, y a partir de allí, valorar positiva o negativamente lo que se les presenta cotidianamente.

De todas maneras, las disposiciones de los agentes son producto de la estructura incorporada del campo, y de la posición misma de esos agentes en el espacio social. Los agentes agrupados según sus propiedades en distintos lugares del espacio social, poseen disposiciones, esquemas de percepción y acción adquiridos de la posición ocupada. Estos esquemas producen clasificaciones, definiciones y representaciones que también forman parte de la realidad social. Los esquemas clasificadores y cognitivos de los agentes se relacionan a la posición que ocupan en el espacio social y de esta forma aparecen estilos de vida diferenciados.

Vemos entonces que es a partir del habitus que los sujetos producen sus prácticas. El habitus, como interiorización de las estructuras características de un grupo en el que se ha educado, produce en los sujetos pensamientos y prácticas, y formará un conjunto de esquemas prácticos de percepción, división del mundo en categorías, de apreciación, distinción entre lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no vale la pena, y de evaluación y valoración, distinción entre lo bueno y lo malo, a partir de los cuales se generarán las prácticas.

Por lo tanto, los esquemas clasificadores de visión y división del mundo variarán en función de la posición ocupada por los agentes en el espacio social y son producto de una trayectoria. Pero, la realidad social no es solamente un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes sociales que luchan por un determinado capital, es también un conjunto de relaciones de sentido. Estas relaciones de sentido constituyen la dimensión simbólica del orden social.

El Habitus y el cuerpo: lo social incorporado. El género y la clase como principios de división

Las divisiones constitutivas del orden social, y en el caso que nos convoca aquí las divisiones entre los sexos, se inscriben de modo progresivo bajo la forma de *hexis* corporales, opuestas y complementarias, de principios de visión y división que conducen a clasificar y orientar toda la vida práctica (social y privada) de hombres y mujeres según diferencias que se explican por la oposición fundamental femenino / masculino.

A partir de las categorías hombre-mujer, la diferencia biológica/anatómica se simboliza a través de una razón androcéntrica que funda la división de los estatutos sociales atribuidos a cada uno. De esta manera lo que se naturaliza son las diferencias biológicas que resultan traducidas en diferencias de jerarquía y de poder a favor de lo masculino.

Dentro de esta razón androcéntrica las categorías femenino y masculino se construyen como binomios que se definen el uno por oposición al otro. Es decir, si lo masculino es la virilidad, la valentía, la racionalidad, la fuerza; lo femenino será la docilidad, los sentimientos, la debilidad. Lo importante es que estas categorías son dotadas socialmente de una fuerza instituyente de la práctica, son *“una construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y sus funciones, en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí de todo el cosmos”* (Bourdieu, 2000: 37)

Según Bourdieu *“el trabajo de construcción simbólica no se reduce a una operación estrictamente performativa de motivación que orienta y estructura las representaciones, comenzando por las representaciones del cuerpo (...) se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos, en y a través de un trabajo de construcción práctico que impone una definición diferenciada de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina”* (Bourdieu, 2000: 37). Vemos entonces que esta simbolización de la diferencia no solo tiene implicancias en el nivel de las representaciones sobre lo que es una mujer o un hombre, sino que también tiene un efecto práctico sobre los cuerpos y las posibilidades, sobre lo esperable y lo impensado, sobre lo que se desea y lo que se rechaza o ignora, para un hombre y una mujer.

Otra de las dimensiones fundamentales del habitus es su relación con las clases sociales. Según Bourdieu como el habitus es adquirido en determinadas condiciones materiales y sociales y éstas varían en función de la posición que el agente ocupa en el espacio social, se puede hablar de un "habitus de clase". Es decir, existe una serie de esquemas generadores de prácticas comunes a todos los agentes como producto de las mismas condiciones objetivas en las que se encuentran.

El "habitus de clase" permite explicar, según el autor, las regularidades en las elecciones de aquellos que pertenecen a la misma clase o grupo. Pero, como mencionamos anteriormente, son las trayectorias particulares que realizan los agentes en el espacio social lo que determinará diferencias entre los habitus de los individuos en posiciones similares.

El habitus refleja entonces la "clase incorporada", a cada posición social le corresponde distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación. El habitus de clase funciona como la forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que ella impone.

Podemos decir que, particularmente para este estudio, existe una imposición simbólica ligada a representaciones de clase de lo que implica ser varón o ser mujer. Donde la transmisión de este arbitrio cultural puede ser realizada en la interacción por parte de un adulto con el cargo de docente. El trabajo pedagógico, señala Bourdieu, funciona como conjunto de prácticas que hacen reconocer e interiorizar la legitimidad de la cultura dominante, tiende a funcionar de un modo sordo y tácito, sin necesidad de remitirse a la norma explícita, al reglamento, a la represión física y externa. En éste sentido las representaciones acerca de lo propio para un hombre y lo propio para una mujer son parte de una cultura.

Desde esta perspectiva es que podemos entender lo que implica la división sexual más allá de lo biológico, por eso es interesante detenernos en las nociones de lo femenino y lo masculino como parte de los arbitrios culturales que determinan principios de visión y división del mundo en éste sentido.

Habitus , representaciones y práctica

Se hace necesario aclarar en este punto a qué nos referimos cuando decimos que estudiaremos las representaciones de los docentes. Como mencionamos antes el hecho de que los agentes sociales estén distribuidos diferencialmente según sus propiedades en el espacio social, genera que adopten disposiciones específicas acordes a esa posición. Estas disposiciones están en congruencia con los esquemas de pensamiento y de acción adquiridos a partir de una experiencia duradera en determinada posición social, en nuestro caso estas posiciones se refieren a ser varón o mujer, maestro o alumno, de una determinada clase, entre otros. Es importante recordar que el habitus está presente más allá de la voluntad de los agentes, ya que resulta clave en esta

investigación para comprender las interacciones docentes, a veces contradictorias, con respecto a aquello mismo que intentan modificar.

Entendemos que las representaciones de los docentes acerca de la relación entre género y pobreza son, como mencionamos anteriormente, producto de un habitus, es decir, son producto de esquemas de visión, división y valoración, que se han adquirido o incorporado a lo largo de su biografía y experiencias personales, de su experiencia duradera en diversas posiciones e instituciones, del acercamiento a determinadas teorías científicas y pedagógicas, como así también un entorno cultural al que pertenecen.

A partir de estas relaciones integrales entre habitus, representaciones y prácticas, podemos entender que, los docentes, como agentes sociales, dentro del aula y por medio de la interacción con sus alumnos, ponen en acto sus creencias, pre nociones, visiones e ideas sobre el género (masculino y femenino) y su relación con la pobreza, es decir, actúan un habitus. El docente es portador de representaciones, de las cuales no tiene total conciencia, y por tal motivo las reproduce, en palabras de Kaplan (1997), con una “complicidad objetiva”. Pero al mismo tiempo produce significados, respecto de lo que implica ser mujer y ser varón. Las representaciones en tanto significados de la realidad pueden ser nombradas.

Las representaciones de los docentes sobre el género y su relación con la pobreza, es decir, sus visiones, valoraciones y esquemas prácticos se actualizan en sus prácticas cotidianas en las aulas. Las representaciones no son totalmente conscientes para los agentes, en este caso para los docentes, ya que funcionan a un nivel implícito, son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan.

Estas cuestiones muestran la necesidad de rastrear el conocimiento de los docentes y sus visiones en dos niveles: sus definiciones e ideas conscientes, sistemáticas y explícitas, sus concepciones del sentido común, y lo que Bourdieu llama el “sentido práctico”. *“El sentido práctico, necesidad social que deviene naturaleza, convertido en principios motores y en automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y a través de lo que en ellas permanece oscuro a los ojos de sus productores y por donde se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean sensatas, es decir, estén habitadas por un sentido común. Lo que hacen los agentes tiene más sentido del que saben, porque nunca saben por completo lo que hacen”*. (Bourdieu, 1991: 118)

La escuela como escenario: El lugar de las representaciones en el aula

Adentrándonos más específicamente en nuestro problema de estudio, es necesario comprender que la escuela, como institución social, es la encargada de transmitir una cultura y determinados saberes teóricos y prácticos que esa misma cultura considera válidos y necesarios para la vida en sociedad. Vemos entonces que tiene una relevancia particular a la hora de nombrar las cosas y establecer las diferencias, más aún en este caso donde los alumnos provienen de hogares muy humildes, lo que coloca a la escuela en un lugar particular en la vida de éstas familias.

De acuerdo a Silvia Duschatzky (1999), la escuela, en los sectores populares, puede plantearse como frontera. En este sentido, lo que implica la escuela es *“el otro lado”*, ese otro lado portador de variación simbólica. Aquí lo que se ve es a institución escolar introduciendo la diferencia entre los lenguajes, significados y soportes cotidianos de los chicos en sus hogares y los propios de la escuela. *“La escuela como frontera remite a la construcción de un nuevo espacio simbólico que quiebra las racionalidades cotidianas y es esto justamente lo que los docentes perciben como potencial factor de cambio”* (Duschatzky, 1999: 77).

Por ende, las representaciones, los símbolos y significados que circulan en la institución escolar en torno a cuestiones como el género y la pobreza tienen un sentido particular. Como mencionamos anteriormente, desde la perspectiva de Bourdieu (1991), que es la adoptada en este estudio, los actos de nombramiento producen realidades porque contribuyen a construir aquello mismo que nombran. De la misma manera los actos performativos hacen entender que, al tener alguna propiedad determinada -como ser varón o mujer- debería comportarse conforme a tal propiedad. Como mencionamos anteriormente las representaciones, en el sentido de clasificaciones y valoraciones, tienen manifestaciones en la práctica, por lo tanto también en la interacción. De esta manera interpelar a mujeres y varones, nombrar a lo femenino y a lo masculino no es una operación neutral y natural. Por eso resulta interesante estudiar y desentrañar el contenido, el significado de estas clasificaciones.

En esta línea de investigación reconocemos que los discursos son constitutivos de las prácticas. Desentrañar este complejo entramado no solo nos permite dar cuenta del habitus -en tanto esquema generador de representaciones y prácticas- de estos docentes en este colegio, sino que es necesario tener presente que se trata de construcciones sociales e históricas, que los sujetos han incorporado a lo largo de su experiencia vital y del paso por diversas instituciones. Por lo tanto, esperamos dar cuenta también de estas cuestiones y de la forma en las representaciones de los docentes operan en la práctica escolar a un nivel más general.

Las valoraciones acerca del género han impregnado siempre la educación formal. Lo importante a tener en cuenta en su estudio hoy por hoy -ya conseguida la igualdad de oportunidades en el acceso a la matriculación- es que la diferencia comenzó a percibirse en un sentido más vinculado a “calidad” que a la “cantidad” de educación recibida (Morgade: 2001). Con esto no nos estamos refiriendo a una abierta discriminación o descalificación de unos u otras sino a sutiles procesos mediante los cuales los docentes y directivos movilizan imágenes estereotipadas vinculadas al género y a la pobreza de una manera casi silenciosa. Son pequeñas cosas que entran en juego en la interacción cotidiana de las escuelas por medio de cuestiones como la selección de contenidos, actividades o textos y el estímulo o la sanción diferencial de determinadas conductas. A través de estas selecciones, que involucran el trabajo diario, los docentes están formulando permanentemente juicios de “valor” (o valoraciones) y tomando decisiones a partir de ellos, apoyándose muchas veces en ideales de “niños” y “niñas” no cuestionados desde la perspectiva de género (Morgade, 2001). En este sentido, la autora, distingue algunas de sus manifestaciones a partir de: textos, lenguaje, temas y jerarquías de saberes.

Pero todas estas “pequeñas” cuestiones que hacen a la diferencia entre varones y mujeres, que se relacionan con determinadas representaciones, pueden hacerse observables a partir de la interacción de los docentes con sus alumnos. En las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos/as se ponen en juego constantemente supuestos de cómo es (y debe ser) una niña o un niño. *“Estos significados muchas veces se alimentan de expectativas de rendimiento y de comportamiento que, en cierta medida y no de manera mecánica se vinculan con el rendimiento posterior”* (Morgade, 2001:69).

Carlos Lomas (2004), por su parte, se concentra sobre todo en los aspectos lingüísticos que hacen visibles los estereotipos, tanto femeninos como masculinos, en el ámbito escolar. El autor destaca que el estudio de la interacción cotidiana se trata en realidad del estudio de los sutiles procesos a través de los cuales la cultura reifica y actualiza las relaciones asimétricas entre los géneros, por medio de la conversación y las prácticas cotidianas en el ámbito del aula. Estos usos del lenguaje podrían estar reforzando una visión en la que los espacios sociales valorados se configuran como ámbitos donde predominan los modelos y puntos de vista masculinos, mientras que resulta minimizada y poco visible la participación de la mujer.

Lo importante a tener en cuenta es que en las interacciones cotidianas en el aula (en el uso del espacio, las propuestas didácticas, los temas que se seleccionan u omiten, en el uso permitido o

vedado del cuerpo) los docentes pueden contribuir a la permanencia de los códigos de género dominantes. Pero así como tienen la posibilidad de reproducir estos códigos, también existe la posibilidad de resistirlos y transformarlos.

El carácter participativo de este estudio tiene la intención de cuestionar, en algún sentido, estas representaciones y sus potenciales efectos para promover en la institución una instancia de diálogo que haga, para los docentes, más reflexiva su propia práctica.

3. Estrategia Metodológica

Si bien la investigación-acción no es una estrategia frecuentemente adoptada en la investigación sociológica, numerosos autores la consideran especialmente apropiada para el estudio en instituciones educativas. Según Sagastizabal y Perlo (2006) en la investigación acción el objetivo está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado, para llevar a cabo una acción o una serie de acciones. Por este motivo, predomina en este tipo de investigaciones el paradigma cualitativo, tanto en la búsqueda de datos como en su análisis que estarán en función de guiar la acción. Los autores destacan que de esta forma en la investigación acción *“tanto la realidad que estudiamos como la acción consecuente se constituyen en una situación delimitada, en un caso concreto, único e irrepetible”* (Sagastizabal y Perlo, 2006:77).

Quisiéramos destacar que esta investigación se acerca más a un tipo de Investigación Acción Participativa, donde se involucra a los actores en diferentes momentos de la investigación a la vez que se utilizan elementos de la investigación tradicional. La propuesta es que, como resultado del reconocimiento de estos supuestos, se obtenga un conocimiento de nuevo tipo que pueda resultar transformador de la realidad que se problematiza. (Hernández Santana, 2008)

La presente investigación, si bien se enmarca dentro de una estrategia de investigación acción, en su diseño conjuga con ella elementos de una investigación tradicional con la principal intención de generar un conocimiento válido de manera conjunta que sirva a la institución educativa

El escenario de la investigación : la escuela como caso

Debido a la apertura inicial de la escuela a ser investigada, y a un interés mutuo en que el producto final de este trabajo sea un conocimiento elaborado de manera conjunta con aquellos que lo hicieron posible, como ya mencionamos, adoptamos una estrategia de investigación acción

participativa. Este estudio tiene como caso único la escuela Madre Teresa de Calcuta, siendo así nuestro universo. Utilizando la clasificación propuesta por Yin podemos decir que existen estudios de caso único y estudios de casos múltiples. La presente investigación se enmarcaría en lo que el autor llama estudio de caso único embebido o embutido, donde el caso sería la escuela Madre Teresa y las unidades de análisis serían múltiples ya que son los docentes como portadores de las representaciones de género y de las prácticas que fueron analizadas. (Yin, 1994).

La estrategia de investigación acción participativa utilizada, al tener intrínsecamente la intención de intervenir en la realidad que estudia, de manera conjunta con sus protagonistas, encuentra mayores posibilidades fácticas abocándose a un caso particular y acotado.

También resulta interesante tener en cuenta las características sobre las que pone el énfasis Yin (1994), relacionadas con el estudio del fenómeno dentro de su contexto de la vida real y la imposibilidad a veces de establecer los límites entre el fenómeno y su contexto, nos competen de manera directa si la motivación para llevar a cabo un diseño de investigación participativo es construir conjuntamente con los involucrados en el estudio conocimiento válido para la institución. Más aún si tenemos en cuenta que estudiamos representaciones y prácticas, que difícilmente pueden ser abordadas de manera diferenciada de su contexto de producción. Lo que queremos decir con esto es que el acercamiento al caso y su estudio de manera participativa demandaron una profundidad que sólo fue posible por medio del estudio de caso. Porque como dijimos anteriormente este tipo de estudio permite al investigador captar las características de un evento de la vida real en un modo integral, es decir permite poder entender el contexto y el fenómeno que se estudia de una forma completa. Ambas condiciones son fundamentales para entrelazar elementos teóricos (propios de la investigación tradicional) con elementos participativos (propios de la investigación acción) y así poder construir junto con los docentes elementos válidos para repensar su propia práctica. Así también el estudio de las representaciones involucra el contexto donde los actores las elaboran, con lo cuál podemos decir que el estudio de caso en este sentido resulta particularmente ventajoso.

A estas cuestiones podemos agregarle lo que el caso aporta en el sentido instrumental en términos de Stake (1998). Es decir el estudio de este caso nos permite conocer con mucha profundidad como operan las representaciones en la interacción docente – alumno, particularmente aquellas relacionadas con el género y la pobreza. Lo que nos permite a nivel teórico o analítico esbozar algunas hipótesis respecto a como opera el fenómeno a nivel más general.

Construcción de la estrategia de investigación: los componentes tradicionales y los componentes de acción

Para poder enmarcar correctamente la estrategia de investigación que construimos para abordar nuestro problema de estudio, que vincula elementos de investigación tradicional con elementos de investigación acción, tomamos a Sagastizabal y Perlo (2006) quienes invitan a pensar la investigación acción participativa como una secuencia de diagnósticos espiralados que intentan explicar la realidad y reorientar las acciones para lograr su cambio. En esta secuencia fuimos entrelazando diversos elementos de ambos tipos de investigación en función a los objetivos propuestos en cada etapa.

La construcción del problema de investigación

Al tratarse de una Investigación Acción Participativa, el problema de investigación puede construirse de forma participativa conjuntamente con los involucrados. Nuestra intención fundamental fue que los actores, a través de los cuáles estudiamos las representaciones y las prácticas, puedan acceder y contribuir en el proceso de construcción de conocimiento iniciado con esta investigación. Siendo justamente este proceso de construcción de conocimiento conjunto lo que le da el carácter participativo al estudio.

Trabajamos en la formulación del problema y los objetivos con una mirada sociológica del tema propuesto participativamente por la institución. Los elementos de la investigación tradicional tendientes a la producción de conocimiento que se toman en este momento son aquellos que hacen posible una mirada sistémica del problema que permita hacerlo público, socializar y objetivar perspectivas que se nos presentan como individuales. Serían aquellos elementos que nos permiten conceptualizar el problema, enmarcarlo a la vez que diseñar una perspectiva teórico-metodológica que haga factible la investigación sociológica.

Una vez formulado teóricamente el problema volvimos a tomar elementos de la investigación participativa al organizar un nuevo grupo de discusión con los docentes para contrastar con ellos nuestra formulación teórica del problema de estudio, como así también los objetivos y los instrumentos de recolección de datos que considerábamos necesarios para su abordaje. A partir de allí, elaboramos una serie de acuerdos básicos sobre los que se apoyaría el trabajo conjunto. Se acordó hacer entrevistas individuales con los docentes y observaciones de clases y de los recreos,

a partir de allí analizaríamos los datos recolectados para posteriormente volcarlos en un taller de reflexión con los docentes participantes.

Elementos de la investigación tradicional:

Técnicas de recolección de los datos y criterios muestrales

Como mencionamos anteriormente este estudio articula momentos no convencionales de la investigación social –como la formulación participativa del problema de estudio y la realización del taller de reflexión- con métodos más convencionales de investigación. En la etapa de relevamiento empírico utilizamos técnicas propias de la investigación tradicional como así también en la estrategia utilizada para el análisis tendiente a la generación de un conocimiento teórico a partir de los datos.

La entrevista en profundidad

La entrevista consistió en una serie de preguntas abiertas, en base a una guía previamente puntuada que buscaba indagar y relevar información que permitiera comprender las representaciones de género, las características que se le atribuyen a la relación entre género y pobreza, las ideas respecto de “lo femenino” y “lo masculino” y los fundamentos que le atribuyen a la implementación del sistema de educación diferenciada.

Esta técnica resultó muy útil porque nos abrió la puerta a información acerca de sentimientos, motivaciones, pensamientos, significados, símbolos, actitudes, valores y creencias. También resultó ser muy provechosa para adentrarnos en el sentido que adquieren las definiciones de lo femenino y lo masculino.

El principal criterio de selección de los casos fue el grado en el que el entrevistado trabajaba en el momento de realizar las entrevistas. La muestra de esta investigación tuvo un carácter intencional; los casos fueron seleccionados deliberadamente por su relevancia y el criterio de diversificación de la muestra consistió en entrevistar a todos los docentes y auxiliares que dicten clases dentro del segundo ciclo (cuarto, quinto y sexto grado) y a los de tercer grado, por ser el último grado mixto antes de ingresar al sistema de educación diferenciada. Se realizaron 17 entrevistas en total, en las cuáles se abarcó a todos los docentes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado, los respectivos auxiliares de grado, a los docentes de educación física, las secretarías académicas y la directora del establecimiento.

La observación no participante:

Teniendo en cuenta que este estudio buscó -además de reconocer las representaciones de los docentes- dar cuenta de cómo operan en la interacción, consideramos necesario incluir otra técnica de recolección de datos también vinculada a la investigación tradicional: la observación no participante. Esta técnica nos permitió un mejor acercamiento a la interacción docente-alumno y reunir información relevante sobre el abordaje que los docentes hacen de la cuestión de género y su congruencia o no con los que suponen como objetivos institucionales.

Consideramos a las observaciones una técnica fundamental para conocer las representaciones de los docentes con el fin de dar cuenta de cómo operan en la práctica. Pensamos que, en nuestro caso, fue necesario que las observaciones se guiaran por todas las dimensiones posibles de la interacción humana (las miradas, los gestos, el momento o la secuencia donde se registra la unidad de comportamiento).

Como mencionamos anteriormente las observaciones estuvieron concentradas fundamentalmente en la interacción docente y, para responder a nuestros objetivos, nos focalizamos en: las interpelaciones verbales, intencionales o espontáneas, de parte de los docentes hacia los alumnos, sus variaciones de tono y forma según se dirijan a varones o mujeres; las relaciones entre los contenidos académicos y de género; los contenidos presentes y los contenidos ausentes; las acciones y omisiones; lo que se valora y lo que se censura.

Las observaciones se realizaron, al igual que las entrevistas, en el último grado de educación mixta y en los tres de educación diferenciada que la escuela poseía hasta el momento. También se realizaron observaciones de las materias especiales, talleres y recreos. El número final de observaciones al que arribamos fue de 40.

Tanto en la realización de entrevistas como en la elección sucesiva de las clases a observar nos guiamos por el criterio de muestreo teórico siguiendo lo propuesto por Glasser y Strauss (1967). El muestreo teórico es el proceso de “(...) *recolección de datos para generar una teoría por la cuál el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide que información recoger luego y dónde encontrarla* (...)” (Glasser y Strauss, 1968:4). De esta forma el conocimiento que se fue generando articuló conceptos e hipótesis emergentes de los datos empíricos recolectados, con teorías ya existentes que nos resultaran pertinentes.

Estrategia de análisis

En un estudio cualitativo como el nuestro, el análisis forma parte de todo el proceso de investigación. No se trata de una etapa final y concluyente, sino que se desarrolla paralelamente a la recolección de los datos. También el análisis de los datos resultó una herramienta fundamental en el mismo proceso de recolección, puesto que guió la toma de decisiones especialmente en la selección de las siguientes unidades de recolección que formaron la muestra, como sucedió en nuestro caso.

Como anticipamos anteriormente, nuestra estrategia de organización y análisis de la información recolectada se basó en la codificación de los datos que Glasser y Strauss (1967) denominan “grounded theory”. En esta estrategia de abordaje de los datos prevalece un entrelazamiento de las operaciones de recolección o producción de datos, codificación y análisis e interpretación de la información.

Cabe aclarar que, dado el carácter exploratorio de la presente investigación, las conclusiones a las que arribamos constituyen hipótesis teóricas. Se trata, sin embargo, de hipótesis generadas a partir del análisis cuidadoso de los datos empíricos, según una lógica comparativa.

El conocimiento que se generó en esta etapa del análisis fue retomado, según lo acordado anteriormente con los docentes, en el taller de reflexión -una nueva instancia participativa del estudio- con la intención de generar de manera conjunta conocimiento para reflexionar sobre los supuestos subyacentes a la práctica en el contexto de la institución. El trabajo realizado en el taller también fue trabajado como parte del análisis posteriormente.

Elementos propios de la investigación-acción: taller con docentes

Este momento de la investigación retoma elementos propios de la investigación participativa involucrando directamente a los docentes en la generación de conocimiento. De esta manera una vez desarrolladas las hipótesis teóricas, resultado del primer momento de análisis, diseñamos un taller de discusión y reflexión del que participaron los docentes involucrados en el estudio con el objetivo trabajar conjuntamente, y de manera reflexiva, las representaciones acerca del género y la pobreza que se ponen en juego en la interacción, no siempre de manera intencional y planificada

El interés de este encuentro estuvo centrado principalmente compartir con los docentes algunas hipótesis y hallazgos que realizamos a partir del análisis previo y a partir de allí poder problematizar juntos la práctica y sus propias representaciones.

Este espacio tiene gran importancia en este estudio, ya que es aquí donde buscamos construir conocimiento conjunto que sirva para repensar la práctica docente. A su vez, nuestra intención es que la escuela pueda replicar la experiencia en el futuro y así generar un ámbito de debate y discusión para enriquecer la práctica a partir de la generación de conocimientos y de la reflexión. Se trabajó haciendo explícitos los supuestos sobre los que se trabaja ya que uno de nuestros hallazgos es que existen diferentes visiones entre los docentes acerca del fundamento del sistema de educación diferenciada lo que trae aparejado una falta de acuerdo respecto de los objetivos que persigue el sistema y de las prácticas docentes. La falta de acuerdo está relacionada también con diferentes representaciones acerca del género y de su relación con la pobreza, la intención del taller era debatir acerca de los supuestos tácitos detrás de los diferentes fundamentos del sistema, que a simple vista pueden ser entendidos como neutros y naturales.

4.- Conclusiones preliminares:

El presente estudio se encuentra en la última etapa de análisis y desarrollo de conclusiones, por lo que los hallazgos presentados a continuación deben ser entendidos con un carácter preliminar. Con respecto a las representaciones relacionadas con las relaciones entre hombres y mujeres en el contexto de la “familia” encontramos imágenes y mensajes fuertemente estereotipados. A pesar de las características intrínsecas de las estructuras familiares presentes en el contexto en el cual trabajan, que son valoradas negativamente, los docentes mayoritariamente sostienen un modelo de familia biparental y nuclear como marco adecuado para el desarrollo de las identidades femeninas y masculinas.

También podemos destacar la importancia del lenguaje en el ámbito escolar, y la poca frecuencia con la que los docentes lo problematizan desde una perspectiva de género. Así, resulta llamativa la frecuencia con que se utilizan los genéricos masculinos y las maneras infantiles con las que se comunican con las niñas (no así con los varones) . Desde nuestra perspectiva, como venimos señalando, el lenguaje no es un mero soporte de la comunicación entre las personas, sino que puede ser considerado en sí mismo una manifestación de valores, prejuicios y pautas culturales. Lo que podemos percibir cuando nos detenemos en estos usos del lenguaje es que las mujeres están, en la mayoría de los casos, invisibilizadas por el lenguaje cuando no excluidas. Es decir, estos usos del lenguaje podrían estar reforzando una visión en la que los espacios sociales

valorados se configuran como ámbitos dónde predominan los modelos y puntos de vista masculinos, mientras que resulta minimizada y poco visible la participación de la mujer.

Es interesante detenernos en la invisibilización de las mujeres en los contenidos de las ciencias sociales, siendo en su mayoría hombres los protagonistas de la historia, los próceres y los científicos. Otra cuestión que se destaca en el ámbito de las ciencias sociales es el uso que se continúa haciendo de la familia nuclear como definición de familia, con una imagen de papá y mamá conformados en pareja de primeras nupcias, donde el papá trabaja y es el principal sostén del hogar. Otras estructuras como la familia monoparental, la mixta o la extendida no reciben atención. Con lo cual vemos que la familia tradicional sigue circulando como un ideal dentro del contexto escolar.

Con respecto a lo que podríamos llamar “Jerarquía de saberes”, encontramos que en el ámbito escolar se le da un lugar privilegiado a las ciencias naturales y exactas. En las representaciones de los docentes encontramos que las áreas disciplinares relacionadas con ellas como la matemática, la física o la química suelen estar simbólicamente connotadas con una asimilación a lo masculino (ciencias duras), y las áreas de expresión artística o literaria tienen una connotación simbólica más ligada a lo femenino. La oposición y la jerarquización aquí vienen con la presuposición de que la asimilación del conocimiento de pasos y métodos racionales resulta más fácil para los varones, y el conocimiento de la intuición, la emocionalidad y la expresividad se presume más fácil para las mujeres.

Es interesante detenernos en el “disciplinamiento” diferencial del cuerpo: en las mujeres relacionado al recato, la higiene y la estética; a los varones en relación a la virilidad. También es posible encontrar significados de género en los usos del cuerpo que promueve la educación formal. Vimos que, en el contexto escolar, el cuerpo se encuentra escindido entre los valores y prácticas que impregnan la educación física por un lado, y los que caracterizan la educación artística por el otro. Lo más valorado en la educación física es la competencia, el alto rendimiento y la fuerza. Y es generalmente el varón quien representa este modelo, siendo muy notable la falta de estímulo deportivo en la educación física para las niñas. Por el contrario si la clase busca expresividad, o se habla de comunicación, sentimiento o mundo interno son los varones los que quedan fuera del estímulo. Inclusive, es destacable cómo un compromiso muy elevado del varón con la expresión corporal puede provocar sospechas sobre su orientación sexual futura, mientras que en las chicas parece natural.

Es posible afirmar que ante transgresiones de normas referidas al comportamiento se castiga más severamente a mujeres que a varones, mientras que a los varones se les perdona más el uso de violencia para resolver problemas. Al mismo tiempo, los varones suelen ocupar más espacio en los lugares que lo permiten. Las valoraciones de género están presentes también en la forma en que los docentes intervienen para que se sienten, crucen o no las piernas, circulen o no por el aula, corran o no. Podemos afirmar entonces que el cuerpo aparece como objeto de construcción social y simbólica mediante imágenes y símbolos acerca del cuerpo masculino y femenino. La “construcción” de los cuerpos, y la interpretación de sus deseos, es marcadamente distinta para varones y para mujeres. A partir de esta visión androcéntrica y patriarcal los cuerpos de los hombres se suponen activos, fuertes, duros, aptos para el trabajo (para trabajos pesados también), para la guerra, para el mando. Son cuerpos que podrían ser constantemente sometidos a prueba, cuerpos de la calle, racionales, que controlarían sus emociones y sus actos, excepto para el instinto sexual. Los cuerpos femeninos, por el contrario, deben ser pasivos, débiles, delicados, aptos para trabajos livianos, cuerpos emocionales, preparados para la maternidad, cuerpos del hogar que hay que proteger: cuerpos complementarios a los de los hombres

Esta interpretación no solo ve a los cuerpos masculinos como superiores a los femeninos sino que también establece “jerarquías” entre los hombres: se valoran más (son más hombres) los cuerpos competitivos, atléticos. Al mismo tiempo, produce una interpretación homofóbica, estigmatizando y feminizando los cuerpos que no se correspondan con el estereotipo corporal de masculinidad.

Las actividades de mujeres, según el modelo referente de masculinidad, son el límite de lo que no se debe traspasar. El grado de posesión que los hombres concretos tengan de los atributos considerados masculinos, y cuánto se alejen de lo femenino, les otorgará recursos de poder diferenciados y superiores. Así, mostrar un lado femenino, realizar actividades o tener actitudes femeninas, infantiliza y feminiza a los hombres. La masculinidad que no se corresponde al referente es disminuida y subordinada, toda forma de ser hombre que no se corresponda con la dominante sería equivalente a una situación precaria que puede ser sometida a dominio por aquellos que cumplen con estos atributos.

Como principal conclusión preliminar encontramos que, las representaciones de los docentes, construidas dentro de los esquemas de un habitus (como estructura que predispone las actuaciones de los agentes), se encuentran en estrecha relación con las prácticas en las que fue

creado y producido. Las prácticas, pensamientos, o actitudes, que produce estarán enmarcadas en los límites de su propia generación. Entonces el habitus no es simplemente una estructura mental sino también un cuerpo socializado. Por lo tanto las representaciones de los docentes permiten dar cuenta de su pertenencia social y su trayectoria., como así también su vivencia de género. Es así que encontramos marcadas diferencias en las representaciones de género entre las docentes mujeres, con una elección de la profesión más vinculada a estereotipos tradicionales y los docentes varones con trayectorias laborales marcadas por rupturas con dichos estereotipos. Por otro lado el espacio del taller permitió la explicitación de los supuestos de género implícitos en la práctica que, involuntariamente, refuerzan diferencias de género que, mediante la problematización se valoraron negativamente. Así mismo se reflexionó de manera crítica acerca de aquellas prácticas que se consideran positivas para trabajar las desigualdades de género en dicho contexto.

Bibliografía:

- Bourdieu, Pierre, *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid, 1991(a)
- Bourdieu, Pierre, *Cosas Dichas*, Editorial Gedisa, Buenos Aires, 1988
- Bourdieu, Pierre; *La dominación masculina*, Editorial Anagrama. Barcelona, 2000
- Bourdieu, Pierre, *El Sentido Práctico*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2007
- Morgade G., *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001
- Lomas, C. (Compilador), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Editorial Paidós, Barcelona, 2004
- Kaplan, Carina, *La inteligencia escolarizada*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997
- Duschatzky, Silvia, *La escuela como frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes en sectores populares*, Paidós, Buenos Aires, 1999
- Sagastizabal M. A. y Perlo, C., *La investigación-acción como estrategia de cambio en la organizaciones*, Editorial La Crujía, Buenos Aires, 2006
- Hernández Santana, M. Sc. Alba H., *Investigación-Acción. Utilidad y modestia de las Ciencia Sociales* . CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Ciudad de La Habana, Cuba, 2008: <http://168.96.200.17/ar/libros/cuba/cips/cips3.doc>
- Yin, Robert, *Case Study Reserch: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, C. A., 1994
- Stake, Robert, *Investigación con estudio de casos*, Editorial Morata, Madrid, 1998
- Glaser, B. y Strauss, A.. *The discovery of grounded theory* , Aldine Publishing, Company., Chicago, 1967